

# Η εικαστική παιδεία ως τόπος στοχασμού και συγκρότησης κοινωνικής συνείδησης

Αντώνης Βάος – Αἰεξάνδρα Μουρίκη

## Περίληψη

Στο κείμενο αυτό τίθενται ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα συμβολής της εικαστικής παιδείας στην επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη κριτικής κοινωνικής συνείδησης και προσεγγίζεται η εικαστική αγωγή ως αγωγή ελευθερίας. Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση στην τέχνη και μέσω της τέχνης έχει ένα ουσιαστικό περιεχόμενο και μια ευρύτερη παιδαγωγική αξία, καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με την κοινωνική συνείδηση και ζωή, με την κριτική και στοχαστική στάση απέναντι σε προ-διαμορφωμένα σχήματα και αντιλήψεις για τη ζωή και τον κόσμο, με τη συνειδητοποίηση της σημασίας του διαλόγου και της ελευθερίας στη διάνοιξη νέων τρόπων σκέψης και προσέγγισης των πραγμάτων. Ευρύτερη επιδίωξη αυτού του είδους της αγωγής αποτελεί το άνοιγμα στον εξωτερικό κόσμο, το πέρασμα από την παθητική κατανάλωση εικόνων στην προσεκτική παρατήρηση, την πρόσβαση στη γνώση, την κατανόηση και την ερμηνεία, την κριτική στάση και από εκεί στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος για προσωπική δράση και δημιουργία.

## Εισαγωγή

Οι καλλιτέχνες της Αναγέννησης ζωγράφιζαν ένα πορτραίτο με τρόπο σαφώς διαφορετικό από εκείνον των ιμπρεσιονιστών του 19<sup>ου</sup> ή των κυβιστών ζωγράφων του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ο τρόπος όλων αυτών είναι ριζικά διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο απέδιδε την ανθρώπινη φιγούρα η αιγυπτιακή τέχνη –για να επικαλεστούμε εδώ το χαρακτηριστικό παράδειγμα του Ernst Gombrich (Gombrich, 1971: 21-22). Και ωστόσο, όπως πολύ καλά γνωρίζουμε, οι άνθρωποι δεν άλλαξαν (φυσιογνωμικά) μέσα στους αιώνες τόσο δραματικά όσο ο τρόπος αναπαράστασής τους. Αυτό που άλλαξε είναι η αντίληψη για την καλλιτεχνική αναπαράσταση καθώς και ο τρόπος αισθητικής αποτίμησης των διαφόρων αναπαραστασιακών μοντέλων. Η μελέτη της ιστορίας της τέχνης δείχνει άλλωστε ότι δεν υπάρχει ένας δεδομένος τρόπος ή σύστημα αναπαράστασης, το οποίο να μπορεί να γίνει δεκτό ως «φυσικό» αναπαραστασιακό σύστημα. Εάν αυτό συνέβαινε, εάν δηλαδή υπήρχαν «φυσικά σημεία» τα οποία θα αποτελούσαν ακριβή αντιγραφή της φύσης, τότε, όπως παρατηρεί ο Gombrich, όλη η ιστορία της τέχνης δεν θα ήταν παρά ένα μεγάλο αίνιγμα (Gombrich, ο.π.: 119) και τα αναπαραστασιακά εγχειρήματα των διαφόρων πολιτισμών θα παρέμεναν ανεξήγητα, όπως ανεξήγητες θα παρέμεναν τόσο η ζωγραφική των παιδιών όσο και οι εξαιρετικά μεγάλες διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο αναπαράστασης που υιοθετούνται σε διάφορες καλλιτεχνικές περιόδους, τάσεις και στυλ.

Συνεπώς, η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η αναπαραστασιακή τέχνη συνιστά μια φυσική διαδικασία αντιγραφής των πραγμάτων όπως αυτά είναι, αναιρείται μέσα από την ίδια την καλλιτεχνική πρακτική και την αισθητική εμπειρία

και με τον ίδιο τρόπο αναιρούνται και όλα τα στερεότυπα που έχουν κατά καιρούς δεσμεύσει την αντίληψή μας για την τέχνη, τη σημασία και τον ρόλο της. Αντί να επιχειρούμε να προδιαγράψουμε τη λειτουργία της τέχνης –και με τρόπους μάλιστα που προσδιορίζονται από τα ιδεολογικά προτάγματα μια εποχής ή κυρίαρχης αντίληψης– θα ήταν προτιμότερο να δεχτούμε ότι αυτό που η τέχνη κάνει είναι να προσεγγίζει, με διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους, τα δεδομένα της εμπειρίας μας και να διευρύνει τους όρους σύλληψης και ερμηνείας τους. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης άλλωστε έχει και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον δεδομένου ότι διαμορφώνει ένα προνομιακό πλαίσιο σύνδεσης τέχνης και εκπαίδευσης. Μέσα από μια οπτική για την τέχνη όπως η παραπάνω, είναι δυνατόν να οδηγηθούμε σε μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική σύλληψη του καλλιτεχνικού-αισθητικού φαινομένου ως υποδειγματικού μοντέλου αγωγής.

Αυτό ακριβώς θα υποστηρίξουμε εδώ: ότι δηλαδή η εκπαίδευση στην τέχνη και μέσω της τέχνης έχει ένα ουσιαστικό περιεχόμενο και μια ευρύτερη παιδαγωγική αξία, καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με την κοινωνική συνείδηση και ζωή, με την κριτική και στοχαστική στάση απέναντι σε προδιαμορφωμένα σχήματα και αντιλήψεις για τη ζωή και τον κόσμο, με τη συνειδητοποίηση της σημασίας του διαλόγου και της ελευθερίας στη διάνοιξη νέων τρόπων σκέψης και προσέγγισης των πραγμάτων. Μπορεί να προσφέρει μοναδικές δυνατότητες και ευκαιρίες που διευκολύνουν το αναπτυσσόμενο άτομο να μετατραπεί σε ευαίσθητο δέκτη, αλλά και πομπό εικαστικών μηνυμάτων, συνδέοντας την τέχνη και την αισθητική διάσταση του περιβάλλοντος στο οποίο ζει με την ποιότητα της ζωής του (Ρόμπινσον, 1999: 43,

Tritten, 1981). Ευρύτερη επιδίωξη αποτελεί το άνοιγμα στον εξωτερικό κόσμο, το πέρασμα από την παθητική κατανάλωση εικόνων στην προσεκτική παρατήρηση, την πρόσβαση στη γνώση, την κατανόηση, την ερμηνεία, την κριτική στάση και από εκεί στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος για προσωπική δράση και δημιουργία.

Βασικό σημείο μιας τέτοιας οπτικής είναι να μη θεωρηθεί η εικαστική αγωγή ένας τόπος αναπαραγωγής συγκεκριμένων αισθητικών αξιών και ακλόνητων κριτηρίων, αλλά ένας χώρος που αναδεικνύει τις ποικίλες όψεις και διαστάσεις του καλλιτεχνικού φαινομένου, αποδέχεται τη μεταβλητότητα, την πολυμορφία και την πολυσημία ως εγγενή χαρακτηριστικά του και προβάλλει την ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική τους διάσταση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό δεν είναι να προτυποποιήσει, αλλά να διευκολύνει τη δεκτικότητα απέναντι στις ποικίλες καλλιτεχνικές μορφές και να βοηθήσει στη συγκρότηση μιας κριτικής και ερευνητικής στάσης για τον ρόλο και τη σημασία τους.

### **Η σχέση της τέχνης με την εκπαίδευση**

Η σχέση της τέχνης με την εκπαίδευση δεν είναι καθόλου αυτονόητη ούτε και στατική. Τόσο η εικαστική όσο και η εκπαιδευτική πράξη ανανεώνονται και επαναπροσδιορίζονται διαρκώς, κάτω από την επίδραση πολλαπλών επιρροών, συχνά αντικρουόμενων, που συνδέονται με διαφορετικές κοινωνικές αναγκαιότητες, προτεραιότητες και διεργασίες. Η εικαστική αγωγή εντάσσεται στον σχολικό χώρο με διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με τις γενικότερες εκπαιδευτικές επιδιώξεις που αντιστοιχούν σε διαφορετικές παραδοχές και προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, το βασικό ζήτημα που τίθε-

ται αφορά στην ανάδειξη του ουσιαστικού λόγου για τον οποίο έχει σημασία η συνάντηση του αναπτυσσόμενου ατόμου με το χώρο της τέχνης.

Είναι προφανές ότι στο σημείο αυτό δεν υπάρχει μια γενική συναίνεση. Κατά καιρούς τέθηκαν αρκετά διαφορετικά προτάγματα. Η προσπάθεια ανάπτυξης ορισμένων δεξιοτήτων και η επιλεκτική ενστάλαξη αισθητικών αξιών παραμένουν τα κυριότερα από αυτά. Παρά τις όποιες διακηρύξεις και προσπάθειες, τα εικαστικά μαθήματα εξακολουθούν να γίνονται αντιληπτά ως μια περιοχή προορισμένη στη μετάδοση κάποιων σταθερών τυπικών αξιών, που οδηγούν στην προτυποποίηση τόσο του εικαστικού έργου όσο και της στάσης απέναντι σε αυτό. Έτσι, η εικαστική αγωγή επιβάλλεται ως ένας θεσμός ενστάλαξης μιας συγκεκριμένης αισθητικής αντίληψης μέσα από την αναπαραγωγή αισθητικών προτύπων (Αρντουέν, 2000: 100-101). Η διδασκαλία, αποκομμένη από τις πιο ενδιαφέρουσες όψεις της τέχνης, περιορίζεται στην υπόδειξη μιας σειράς χειρισμών τεχνικής φύσης, που εμπλουτίζονται και με μερικές πληροφορίες από την ιστορία της τέχνης. Μια τέτοια λογική περιορίζει την παιδαγωγική αξία της εικαστικής αγωγής, αλλά και συρρικνώνει την απήχυσή της, κάτι που εύκολα την οδηγεί σε περιθωριοποίηση. Το χειρότερο είναι ότι παρουσιάζεται μια πλαστή γενίκευση, μια εξωπραγματική ομοιογενής εικόνα, που στέκεται μακριά από κάθε κοινωνική αναφορά εφόσον αποκρύπτει τις διαφορετικές οπτικές, τις ριζικές αλλαγές και τις αντικρουόμενες προσεγγίσεις που εμφανίζονται στο χώρο της τέχνης.

Εκείνο που οφείλει πρωτίστως να αναδείξει η διδασκαλία είναι ότι οι εικαστικές μορφές δεν συνθέτουν έναν περίκλειστο χώρο, μια πλαστή όαση έξω από την κανονική ζωή

που αφορά λίγους μνημένους. Συνδέονται με την ικανότητά του ανθρώπου να στοχάζεται, να αισθάνεται και να δημιουργεί, αλλά και να μοιράζεται με ποικίλους τρόπους σκέψεις, συναισθήματα, βιώματα και ιδέες. Αντανακλούν τη βαθιά ανάγκη του να εξερευνά και να κατανοεί την πραγματικότητα γύρω του, να προσδιορίζει τη στάση του απέναντι σε αυτή και να δίνει το στίγμα του, συναντώντας τον εαυτό του και τους άλλους, εκφράζοντας την ατομική και ομαδική του ταυτότητα. Αποτελούν δηλαδή ταυτόχρονα έκφραση, δημιουργία, αναζήτηση, εμβάθυνση, σχόλιο, ερμηνεία, αποκάλυψη, επι-κοινωνία, μαρτυρία. Συμπυκνώνουν, με διάφορους και διαφορετικούς τρόπους, ιδέες και σημασίες, αξίες και στάσεις, τις απηχήσεις μιας εποχής και μιας προσωπικότητας, αποτελώντας πρωτίστως «οπτική άρθρωση νοημάτων με το αισθητικό αίτημα υπό διαρκή αίρεση» (Στεφανίδης, 2001: τ. Α' 355).

Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν και άλλες, όχι αμιγώς καλλιτεχνικές, μορφές. Αντικείμενα που καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες διαθέτουν ταυτόχρονα μια εικαστική διάσταση. Απλά σκεύη καθημερινής χρήσης, καταναλωτικά είδη κάθε τύπου, εμβλήματα, λατρευτικά σκεύη, διαφημίσεις, συσκευασίες, συνδέονται με πολιτισμικές σημασίες οι οποίες δεν γίνονται πάντοτε συνειδητά αντιληπτές, ωστόσο αφορούν τη σχέση που διαμορφώνει ο άνθρωπος με την πραγματικότητα γύρω του. Τα άτομα που αδυνατούν να νοηματοδοτήσουν όλα αυτά, ιδιαίτερα στον σύγχρονο πολιτισμό που η εικόνα κυριαρχεί, μοιάζει να περιβάλλονται από δυνάμεις που δεν μπορούν να κατανοήσουν και συνεπώς να κρίνουν, να ελέγξουν ή, πολύ περισσότερο, να μεταβάλουν (Chapman, 1993: 117-118, Eaton & Moore, 2002: 16-17).

Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία για ευρύτερη καλλιέργεια που βοηθά το άτομο να συγκροτηθεί ως υποκείμενο, κατανοώντας τον εαυτό του και τους άλλους, βιώνοντας βαθύτερα τη σχέση του με τον κόσμο. Η εικαστική αγωγή επομένως θα πρέπει να εννοηθεί ως εκείνη η περιοχή της παιδευτικής διαδικασίας που επιδιώκει τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων, ώστε ο νέος άνθρωπος να αποκτήσει καλλιτεχνικές εμπειρίες πλήρεις νοήματος, που θα του επιτρέψουν να κατανοήσει σταδιακά το φαινόμενο της τέχνης και να το εντάξει με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική του ζωή, αποκτώντας πρόσβαση σε αυτό το πεδίο καλλιέργειας, αποκτώντας δηλαδή εικαστική παιδεία. Ζητούμενο είναι να κατανοηθούν βαθύτερα, όχι μόνο οι τρόποι με τους οποίους παράγεται το εικαστικό έργο, αλλά και να διερευνηθούν οι συνθήκες δημιουργίας του, η σχέση του με τις ανάγκες που υπηρετεί, οι υποκειμενικές και κοινωνικές του συνιστώσες, ο ρόλος και η λειτουργία του.

Ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται με την απλή πρακτική εξάσκηση ούτε με την μετάγγιση ενός όγκου πληροφοριών. Αναδύεται μέσα από μια συστηματική πορεία, στην οποία η απόκτηση προσωπικών καλλιτεχνικών εμπειριών και η πρόσβαση στην οργανωμένη γνώση για την τέχνη πρέπει να θεωρηθούν στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα (Charman, ο.π.: 10). Στο πολυποίκιλο και πολυδιάστατο φαινόμενο της τέχνης μπορούμε να διακρίνουμε ως βασικές παραμέτρους τη διαδικασία της δημιουργίας, τη διαδικασία με την οποία το καλλιτεχνικό έργο γίνεται αντιληπτό, προσλαμβάνεται και αποτιμάται και, φυσικά, το ίδιο το έργο τέχνης. Το έργο τέχνης όμως υπάρχει επειδή κάποιος το δημιούργησε και λει-

τουργεί απευθυνόμενο σε κάποιο κοινό. Επομένως, η σύνθεση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης συνυφαίνεται με ένα σύνολο δράσεων, γνώσεων, ερωτημάτων, συμπεριφορών, στάσεων και στοχασμών και προϋποθέτει την εξοικείωση του παιδιού τόσο με τις διεργασίες της δημιουργίας όσο και της πρόσληψης του έργου τέχνης.

Χωρίς τη συστηματοποιημένη και ουσιαστική σύνδεση αυτών των δύο πτυχών, οι εικαστικές δραστηριότητες κινδυνεύουν να παραμείνουν σε ένα πρακτικό ή επιδερμικό επίπεδο. Η απόκτηση προσωπικής εμπειρίας σχετικά με τις δυνατότητες των εκφραστικών μέσων διευκολύνει την πρόσληψη του έργου τέχνης και την κατανόηση των εικαστικών μορφών. Ταυτοχρόνως, η επαφή με το έργο τέχνης τροφοδοτεί με νέα ερεθίσματα και δημιουργεί νέα κίνητρα και προϋποθέσεις, διευρύνοντας έτσι την εκφραστική - μορφοποιητική ικανότητα. Μέσα από μια ενιαία και συνεχώς αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία, η καλλιτεχνική εμπειρία γίνεται πλήρης και ουσιαστική, καθώς η εμπλοκή σε μια πρακτική νοηματοδοτείται με την ταυτόχρονη ανάλυση και εμβάθυνση αυτής της πρακτικής (Ρόμπινσον, ο.π.: 108). Πρόκειται για μια δημιουργική και στοχαστική αναζήτηση που οδηγεί σταδιακά σε μια συνολική και συνεκτική εικόνα *καλλιτεχνικής και αισθητικής ελευθερίας*.

### **Καλλιτεχνική ελευθερία**

Η πρώτη κατεύθυνση της εικαστικής αγωγής προσβλέπει στην κατανόηση των τρόπων, αλλά και των λόγων δημιουργίας των εικαστικών μορφών και στη συνακόλουθη συνειδητοποίηση της δημιουργικής ελευθερίας και των ορίων της. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της επιθυμίας και της



ικανότητας για εικαστική έκφραση, καθώς και με την εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις των εκφραστικών μέσων. Το κρίσιμο σημείο είναι να μη θεωρηθεί το εικαστικό εγχείρημα ως καταληκτικό σημείο της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά ως σημείο εκκίνησης που σταδιακά ενσωματώνει και αποκαλύπτει τις διάφορες όψεις και τις πτυχές του καλλιτεχνικού φαινομένου. Η μύηση του παιδιού στη διεργασία αυτή αυτονόητα εισάγει στο σχολικό πλαίσιο έννοιες, πρακτικές και ζητήματα που απασχολούν τον καλλιτεχνικό χώρο. Η φύση δε της διεργασίας αυτής θέτει ένα ζήτημα ανάδειξης μιας διδακτικής μεθόδου συντονισμένης με τα χαρακτηριστικά του εικαστικού εγχειρήματος. Μιας διδακτικής δηλαδή που, προκειμένου να αποκαλύψει, ενσωματώνει ως δικά της χαρακτηριστικά τις πτυχές, τις διαστάσεις και τις ιδιομορφίες της καλλιτεχνικής πράξης.

Το παιδί, δηλαδή, μέσα από την εικαστική του δράση, συνενώνει σκέψεις και εμπειρίες, αντιλαμβάνεται ποιες είναι οι προτιμήσεις του και τι μπορεί να καταφέρει να κάνει, ενώ ταυτόχρονα δίνει το στίγμα του. Ανακαλύπτει ότι οι οπτικές μορφές του επιτρέπουν να μεταδώσει μηνύματα με τρόπους μη λεκτικούς, διευρύνοντας τις διόδους επικοινωνίας που έχει στη διάθεσή του (Erstein & Τρίμη, 2005: 27). Ως κατεξοχήν εκφραστική δραστηριότητα, η τέχνη σημασιοδοτεί την ανθρώπινη εμπειρία, συνιστώντας μια απόπειρα να δοθεί μορφή σε εκείνο το οποίο διαφορετικά ίσως παρέμενε εγκλωβισμένο μέσα στην ξεχωριστή ζωή της κάθε συνείδησης. Μπορεί να υποβάλει με άμεσο τρόπο βιώματα και καταστάσεις, ενεργοποιώντας τον στοχασμό και φέρνοντας στο προσκήνιο ιδέες. Διανοίγονται έτσι στην εμπειρία απρόσμενοι ορίζοντες, εγκαθιδρύονται νέα νοήματα, αποκαλύπτο-

νται καινούριες διαστάσεις και πεδία αναζητήσεων (Μερλώ-Ποντύ, 1991: 43).

Οι μαθητές διευκολύνονται έτσι να συνειδητοποιήσουν ότι οι εικαστικές μορφές που δημιουργούν τούς βοηθούν να προσδιορίσουν τη στάση τους απέναντι σε ένα βίωμα, μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια κατάσταση και ταυτόχρονα τούς επιτρέπουν να τη μοιραστούν με τους άλλους. Μέσα από την ίδια τους την προσπάθεια πλουτίζουν την προσωπικότητά τους, καθώς εντείνουν την παρατηρητικότητά τους, αφομοιώνουν βαθύτερα τις εμπειρίες τους και επεξεργάζονται λεπτότερες αποχρώσεις της σκέψης και των συναισθημάτων τους, ανακαλύπτοντας οι ίδιοι και αποκαλύπτοντας στους άλλους το γεγονός ότι είναι ξεχωριστά άτομα με τη δική τους ιδιαίτερη ταυτότητα. Όπως άλλωστε ισχυριζόταν ο Dewey και όπως κατά πειστικό τρόπο επιχειρηματολογεί ο σύγχρονος πραγματιστής φιλόσοφος Shusterman –ακολουθώντας τη γραμμή της σκέψης του Dewey–, η καλλιτεχνική δημιουργία συνιστά μια εξόχως ισχυρή εμπειρία, η οποία δεν οδηγεί μόνο στη διαμόρφωση ενός έργου, αλλά εξίσου στη διαμόρφωση του δημιουργού αυτού του έργου: ο δημιουργός δίνει σχήμα, μορφή, και ταυτοχρόνως σχηματίζεται αυτός ο ίδιος (Shusterman, 2000: 54).

Ταυτοχρόνως, βλέποντας τις δημιουργίες των συνομηλίκων τους, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι κάθε άνθρωπος αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα, που έχει ένα μοναδικό τρόπο να σκέπτεται, να αισθάνεται και να εκφράζεται καλλιτεχνικά. Με τις συλλογικές εικαστικές δραστηριότητες συναισθάνονται ακόμη περισσότερο την παρουσία του άλλου και αντιλαμβάνονται τους όρους συνύπαρξης με τον άλλο: συμπράττουν μαζί του για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού,

αποδέχονται κοινούς στόχους και κανόνες και δοκιμάζουν έτσι τα όρια της ηθικής αυτονομίας τους και της ανεξαρτησίας της σκέψης τους. Όπως πολλοί εκ των ασχολουμένων με θέματα τέχνης και αισθητικής έχουν δείξει, η τέχνη αναδεικνύει απεριόριστες φαντασιακές εκδοχές σχετικά με την αυτο-αντίληψη, τις ανθρώπινες σχέσεις, το κοινωνικό πλαίσιο εκδίπλωσής τους. Η ελευθερία εξαρτάται άλλωστε όχι μόνον από την απουσία καταναγκασμού αλλά επίσης από τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης επιλογών για τη σκέψη και τη δράση –όσο περισσότερες οι επιλογές, όσο ζωηρότερη η φαντασιακή αναπαράστασή τους, τόσο μεγαλύτερη η ελευθερία (Herburn, 2006: 5). Η συμμετοχή λοιπόν στην καλλιτεχνική διεργασία και η εκ των έσω διερεύνηση των τρόπων και των όρων της καλλιτεχνικής δημιουργίας, επιτρέπει στο νέο άνθρωπο να αποκτήσει συνείδηση ελευθερίας και να κατανοήσει τη μία εκ των δύο βασικών πλευρών της συνδεδεμένης με την εμπειρία της τέχνης ελευθερίας: την *καλλιτεχνική ελευθερία*. Η δυνατότητα του καλλιτέχνη να επεξεργάζεται με πολλαπλούς τρόπους το υλικό του, να του δίνει μορφή υιοθετώντας και αναθεωρώντας υπάρχουσες λύσεις, η δυνατότητά του να συμμορφώνεται με ή να απομακρύνεται από τους υπάρχοντες τρόπους δημιουργίας, να αποδέχεται την παράδοση ή να την απορρίπτει, να συνδιαλέγεται με και να διερευνά τους τρόπους δημιουργίας άλλων παραδόσεων, συνιστούν ακριβώς το πεδίο της καλλιτεχνικής ελευθερίας. Η αποδοχή εξάλλου της πολλαπλότητας στις μεθόδους, τα εκφραστικά μέσα και τις προσεγγίσεις, που συνεπάγεται η εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία, ανταποκρίνεται στην πολλαπλότητα των ατομικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και διευκολύνει τους μαθητές να συνειδητοποιή-

σουν ότι είναι πολίτες ενός ανομοιογενούς πολυπολιτισμικού κόσμου.

### **Αισθητική ελευθερία**

Με τη δεύτερη κατεύθυνση του σκοπού της εικαστικής αγωγής το παιδί διευκολύνεται να αντιληφθεί ότι εμπλέκεται σε μια διαδικασία στην οποία και άλλοι άνθρωποι έχουν εμπλακεί, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι μπορεί να ανήκουν σε διαφορετική ηλικία, πολιτισμό ή εποχή και που ίσως εκφράζουν διαφορετικές εμπειρίες, στάσεις, αξίες ή διαφορετική θεώρηση της ζωής. Διαπιστώνει ότι υπάρχει στο περιβάλλον του μια μεγάλη ποικιλία εικαστικών μορφών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και λειτουργίες, που συνδέονται με διαφορετικές προσεγγίσεις και επιδιώξεις. Μπορεί να μάθει σταδιακά να εντοπίζει αυτές τις μορφές, να διακρίνει και να συγκρίνει μορφικά στοιχεία, αισθητικές ποιότητες, νοήματα και σημασίες μέσα σε διαφορετικά έργα τέχνης. Συνειδητοποιεί την εξέλιξη και τη συνέχεια της εικαστικής κληρονομιάς και τη σχέση της με το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας (Chapman, ο.π.: 17). Μαθαίνει ακόμη ότι το εικαστικό έργο μπορεί να σχολιαστεί και ότι διαφορετικοί άνθρωποι ίσως τοποθετηθούν με διαφορετικό τρόπο απέναντι σε αυτό. Κατανοεί τη διαφορά ανάμεσα στην προσωπική προτίμηση και την κριτική στάση, αλλά και το γεγονός ότι κάθε καλλιτεχνική δημιουργία έχει διάφορα επίπεδα νοήματος που μπορούν να βιωθούν με διάφορους τρόπους.

Μέσα από όλα αυτά αναδεικνύεται ότι το εικαστικό έργο εξωτερικεύει έναν τρόπο θέασης του κόσμου, εκφράζει την εσωτερική πλευρά μιας πολιτισμικής στιγμής. Αποτελεί έτσι

και μια μαρτυρία, ατομική και συλλογική ταυτόχρονα, στην οποία αποτυπώνεται το στίγμα μιας προσωπικότητας, αλλά και αποκρυσταλλώνονται όψεις και αξίες ενός πολιτισμού. Ο καλλιτέχνης, ως δέκτης των εξωτερικών συμβάντων, απορροφά από την εξωτερική πραγματικότητα τα αρχικά ερεθίσματα που τον ωθούν στη νοητική επεξεργασία και στην τελική δημιουργία του εικαστικού έργου. Ζώντας και δρώντας σε προσδιορισμένα χρονικά και πολιτισμικά όρια, οργανώνει τα στοιχεία του έργου του όχι μόνο σύμφωνα με τις διαθέσεις του και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του, αλλά και σε αναφορά με τις καλλιτεχνικές πρακτικές της εποχής του. Ακόμη και όταν ακολουθεί μια πολύ ιδιαίτερη και προσωπική πορεία, δεν δημιουργεί σε ιστορικά κενό χώρο. Ως δημιουργός βρίσκεται στο πρώτο πλάνο, όμως η προσωπικότητά του ζυμώνεται με τις ποικίλες και αντικρουόμενες επιδράσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Το φαινόμενο της τέχνης συνυφαίνεται, μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της κοινωνικής ζωής, τους υλικούς όρους, τα ήθη, τους θεσμούς, τον στοχασμό, τις ιδέες. Δεν υπάρχει μόνο στα όρια των καλαισθητικών κριτηρίων και αξιών, αλλά στον ευρύτερο κύκλο των αξιών της ζωής. Συνάντηση με την τέχνη σημαίνει συνάντηση με αυτές τις αξίες και τοποθέτηση απέναντι σε αυτές.

Στο πλαίσιο αυτό τα όρια της ερμηνείας αποκτούν μια τεράστια ευρύτητα, καθώς ισοδυναμούν με τα όρια της γνώσης (Danto, 2004: 212). Η μορφική ανάλυση, η ταξινόμηση των εικαστικών μορφών στον χρόνο, οι συνθήκες και οι διαδικασίες της δημιουργίας τους, αποτελούν παραμέτρους που συγκροτούν ένα πολυδιάστατο σώμα γνώσεων, όχι μόνο τεχνικής φύσης, αλλά και ιστορικών, κοινωνικών, φιλοσοφικών

και άλλων, που θα πρέπει να διερευνηθούν και να συσχετιστούν. Η ιστορική και κοινωνική διάσταση, η φιλοσοφία, τα σύγχρονα προβλήματα, η λογοτεχνία, η πολιτική, η φαντασία, το χιούμορ, υπεισέρονται και συνεισφέρουν στη διαδικασία αυτή, καθώς δεν «διαβάζουμε» το ίδιο το έργο τέχνης, αλλά «διαβάζουμε» μέσα από αυτό (Γκαγιώ, 2002: 184-185). Μέσα από την επαφή μας με το έργο τέχνης, την απόκρισή μας σ' αυτό και την προσπάθεια αποτίμησής του, αναθεωρούνται ή πολλαπλασιάζονται οι τρόποι με τους οποίους βλέπουμε, αντιλαμβανόμαστε και αποκρινόμαστε στον κόσμο που μας περιβάλλει και διευρύνονται τόσο τα όρια της κατανόησής του όσο και της νοηματοδότησης της σχέσης μας με αυτόν ή με κάποιες όψεις του τουλάχιστον.

Ο συγκεκριασμός όλων των παραπάνω προσφέρει ένα ευρύ και ανοιχτό φάσμα δυνατοτήτων και προσδιορίζει το πλαίσιο άσκησης της δεύτερης εκ των δύο πλευρών της συνδεόμενης με την εμπειρία της τέχνης ελευθερίας: *της αισθητικής ελευθερίας*. Η σύλληψη των πολλαπλών δυνατοτήτων ερμηνείας και αποτίμησης των έργων τέχνης, η οποία συναρτάται άμεσα με την αποδέσμευση της οπτικής μας από στερεότυπες προσεγγίσεις, από συμβατικές και κοινωνικά καθορισμένες αντιλήψεις, συνιστά ακριβώς την πραγμάτωση της αισθητικής μας ελευθερίας.

### **Ανοικτός διάλογος**

Από αυτή τη σκοπιά, η συνάντηση με το καλλιτεχνικό φαινόμενο εγείρει ένα πλήθος από ζητήματα και η πορεία προς την τέχνη μετατρέπεται σε συμμετοχή σε έναν ανοιχτό και κριτικό διάλογο. Η ίδια η καλλιτεχνική δημιουργία είναι ένας συνεχής όσο και μεταβαλλόμενος διάλογος. Η εξέλιξη

της χαρακτηρίζεται από μια διαρκή μεταβολή σκοπών, αξιών και στάσεων. Οι εικαστικές μορφές παράγονται στο πλαίσιο πολύ διαφορετικών αναγκών και συνυφαίνονται, σε κάθε ιστορική εποχή, με πολύ διαφορετικές προτεραιότητες, προθέσεις και μεθόδους, που ωστόσο «νομιμοποιούνται» όλες εξίσου. Κάθε παραγωγή, κάθε ενέργεια, κάθε νέα πρόταση που γίνεται καθόλου δεν ανασκευάζει ή αναιρεί τις προηγούμενες, αλλά διανοίγει μια επιπλέον οπτική, που προστίθεται ισότιμα σε μια τεράστια και πολύμορφη σύνθεση (Gombrich, 1998: 15).

Απέναντι στο έργο τέχνης λοιπόν μπορεί να υπάρξουν πολλές ερμηνευτικές στάσεις, αξιολογικές κρίσεις και σχολιασμοί. Η προσέγγισή του υποδηλώνεται ως μια συνάντηση ανάμεσα σε ένα αντικείμενο, που φέρει τη σφραγίδα της παρουσίας ενός ανθρώπου και σε ένα υποκείμενο, που βλέπει και στοχάζεται (Αρντουέν, 2000: 87 & 112). Επομένως, δεν ταυτίζεται με τη λύση ενός μονοδιάστατου αισθητικού προβλήματος. Το βίωμα που έχει προκαλέσει τη δημιουργία μιας εικαστικής μορφής και αυτό που βιώνει ο κάθε θεατής δεν είναι ισοδύναμα και συμμετρικά. Δεν είναι απαραίτητο να προσχωρήσει κανείς στη γνώμη των ειδικών, ούτε και του ίδιου του καλλιτέχνη, προκειμένου να απολαύσει οπτικά και στοχαστικά ένα έργο. Κάθε σχολιασμός είναι ελαστικός και ανοιχτός σε συζητήσεις και τροποποιήσεις, σε νέους συσχετισμούς, σε ξεπέρασμα των ορίων.

Η εικαστική εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την ετερότητα, αλλά και τη σχετικότητα, τη ρευστότητα και την κινητικότητα της καλλιτεχνικής παράδοσης. Μέσα από μια δημιουργική διαδικασία, ο μαθητής – δημιουργός και θεατής – ενεργοποιεί το βλέμμα του, παράγει ιδέες, επα-

ναπροσδιορίζει σημασίες, ανασυνθέτει, αναδημιουργεί, διανοίγει νέα πεδία στοχασμού. Από αυτή τη σκοπιά, η διδασκαλία της τέχνης συνεπάγεται τη δημιουργία μιας συνθήκης στην οποία καταδεικνύεται ότι τα όσα διαπιστώνονται δεν έχουν απαραίτητα έναν καθολικά παραδεκτό χαρακτήρα, προκειμένου ακριβώς να αποσαφηνιστεί ότι η καλλιτεχνική πράξη δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια και μόνο αντίληψη (Γκαγιώ, ο.π.: 24). Αντιθέτως, αποδέχεται την πολλαπλότητα και βαίνει μέσω διαλόγου· διαλόγου, ο οποίος προσδιορίζεται στην ανοικτότητά του από την ιδιαιτερότητα του αισθητικού αιτήματος.

Ας θυμηθούμε εδώ τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της αισθητικής κρίσης στον Καντ. Μολονότι η αισθητική κρίση είναι υποκειμενική και ενική, μολονότι κανένα έργο τέχνης δεν προκαλεί ευαρέσκεια σε όλους, ούτε κρίνει κανείς ότι το έργο θα έπρεπε να αρέσει σε όλους, επιζητά ωστόσο την έγκριση και τη συμφωνία όλων: η υποκειμενική αισθητική κρίση διεκδικεί καθολική αποδοχή (Καντ, 2002: § 33). Μπορεί δε να το κάνει αυτό μόνο υπό την προϋπόθεση ότι για τον καθένα από μας ο οποίος εκφέρει αισθητικές κρίσεις ισχύει η βεβαιότητα ότι όλοι μπορούν να αντιλαμβάνονται αυτό που μεταδίδεται μέσω τέτοιων κρίσεων και να το κρίνουν ελεύθερα. Όπως παρατηρεί ο Canivez, αυτό το ζήτημα της διεκδίκησης μιας καθολικής συμφωνίας θα ήταν ακατανόητο χωρίς την ιδέα της ελευθερίας και του διαλόγου. Γίνεται κατανοητό μόνον υπό την προϋπόθεση της ύπαρξης ενός αισθήματος ελευθερίας, ελεύθερης διάθεσης του πνεύματος «που μπορούν να έχουν τα άτομα ανεξάρτητα από την αιτιοκρατία και τις ιδιαίτερες συνθήκες που τα χωρίζουν» (Canivez, 2000: 143), αποδεσμευμένα (μέσα στο ελεύθερο παιχνίδι της φα-



ντασίας και της διάνοιας που προσδιορίζει την αισθητική εμπειρία) τόσο από τα καθήκοντα της γνωστικής σύλληψης των πραγμάτων όσο και από τις απαιτήσεις της πρακτικής ζωής. Η αισθητική κρίση δηλαδή, στην καντιανή προοπτική, προϋποθέτει μία απελευθέρωση από δεσμεύσεις ή διανοητικές συνήθειες: ελεύθερα τα άτομα εκφέρουν αισθητικές κρίσεις τις οποίες υποβάλλουν στην επίσης ελεύθερη κρίση των άλλων. Και μολονότι είναι δύσκολο να φανταστούμε τη δυνατότητα συγκρότησης ενός τέτοιου απροϋπόθετου διαλόγου, αυτό που μπορούμε να διατηρήσουμε ωστόσο από μια τέτοια θεώρηση είναι ότι η διατύπωση αισθητικών κρίσεων προκαλεί συζήτηση, διάλογο, στον οποίο αυτό που διακυβεύεται δεν είναι η τύχη αυθαίρετων προτιμήσεων αλλά, θα μπορούσαμε να πούμε, η ίδια η ουσία του διαλέγεσθαι: η επιδίωξη της συμφωνίας με την ταυτόχρονη αποδοχή της δοκιμασίας της διαφωνίας.

### **Αντί επιλόγου - Η ζώσα σημασία της τέχνης**

Ο σκοπός αυτής της συζήτησης, λοιπόν, δεν είναι μια τελεσίδικη απόφαση για την αξία κάποιου εικαστικού έργου αλλά η συγκρότηση μιας στάσης με ευρύτερη σημασία, που επιτυγχάνεται με την ανάδειξη ενός πλήθους ζητημάτων. Η παιδαγωγική της αξία βρίσκεται στο να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την εξελικτική φύση του πολιτισμού, τη δυναμική της αλλαγής τόσο στην τέχνη όσο και γενικότερα. Η επαφή με το έργο επιτελείται πάντοτε στο παρόν, ακόμη και όταν η χρονική απόσταση μεταξύ του καλλιτέχνη και του θεατή είναι τεράστια. Στη διάρκεια του χρόνου οι παλιές σημασίες μπορεί να σβήσουν και να δώσουν τη θέση τους σε καινούρια νοήματα. Τότε σε προϋπάρχουσες μορφές είναι

δυνατό να αποδοθεί ένα νέο περιεχόμενο (Focillon, 1982: 16). Ο τρόπος θέασης αλλάζει, η εξέλιξη της τέχνης συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να μεταβάλλει τον τρόπο θέασης του κόσμου, να αντιλαμβάνεται το παλιό με νέους όρους. Η άποψη για ένα έργο τέχνης, όπως συμβαίνει και σε κάθε ανθρώπινο βίωμα, μπορεί με την πάροδο του χρόνου να επανεξεταστεί και να επαναπροσδιοριστεί και ακριβώς αυτό το στοιχείο είναι που την κάνει σημαντική. Η καλλιτεχνική παράδοση δεν είναι στατική και αποκομμένη από το παρόν και τις συνθήκες του, αλλά συνδέεται με αυτό με μια διαλεκτική σχέση.

Επομένως, διερευνώντας οι μαθητές τις καλλιτεχνικές αξίες ενός πολιτισμού, ταυτόχρονα στέκονται διερευνητικά απέναντι στις δικές τους αντιλήψεις, αξίες και παραδοχές. Έτσι κάθε συζήτηση για την τέχνη γίνεται τόσο ανεξάντλητη και απρόβλεπτη όσο και οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτήν. Μετατρέπεται σε μια συνεχή πορεία, σε έναν διαρκή και πάντοτε επίκαιρο διάλογο. Ο μαθητής καθιστά ένα έργο «επίκαιρο», όταν θεωρήσει ότι αφορά τη δική του πραγματικότητα. Τότε αισθάνεται την επιθυμία να επιχειρήσει να το ερμηνεύσει και να το σχολιάσει με ένα προσωπικό και ελεύθερο τρόπο, πέρα από τα τετριμμένα και συμβατικά πλαίσια και να δώσει το δικό του νόημα, επανεξετάζοντας τα ιδιαίτερα ζητήματα που έθεσε στην εποχή του και τις απηχήσεις τους στο σήμερα (Αρντουέν, ο.π.: 57).

Ο Herbert Read υποστήριξε στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα τη ρηξικέλευθη άποψη, την οποία και ο Elliot Eisner προωθεί σήμερα – άποψη η οποία δεν φαίνεται να έχει ακόμα απωλέσει τον ριζοσπαστικό και καινοτόμο χαρακτήρα της – ότι ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να θεωρείται η

προετοιμασία καλλιτεχνών (Read, 1944, Eisner, 2004: 4). Μιλώντας για καλλιτέχνες βέβαια, ο Read δεν εννοούσε, ούτε ο Eisner ασφαλώς εννοεί, συγκεκριμένα ζωγράφους, μουσικούς, ποιητές. Αυτό που εννοούν είναι άτομα τα οποία έχουν αναπτύξει τις ευαισθησίες, τις ιδέες και τις ικανότητες εκείνες που τους επιτρέπουν να δημιουργούν καλά επεξεργασμένο, εναρμονισμένο με το στόχο του και γεμάτα φαντασία έργο σε οποιονδήποτε τομέα και αν εργάζονται.

Υπό μια ανάλογη προοπτική και χωρίς να συμεριζόμαστε απόλυτα το μοντέλο του καλλιτέχνη που προβάλλουν οι Read και Eisner (αρκετά δεσμευτικό ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αποδίδει τις ιδιότητες του καλλιτέχνη αλλά και του έργου), υπό το φως όμως των όσων παραπάνω υποστηρίξαμε, θα μπορούσαμε εν κατακλείδι να προτείνουμε ότι η μέσω της τέχνης αγωγή είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα μοντέλο ενεργού εκπαίδευσης. Η εμπλοκή με την καλλιτεχνική διαδικασία αλλά και η αισθητική εμπειρία συναρτώνται με τη συνειδητοποίηση της ελευθερίας αλλά και την ταυτόχρονη ανάληψη ευθύνης. Η ενασχόληση με την τέχνη διδάσκει στους μαθητές να δρουν όχι καθ' υπόδειξιν ή επί τη βάσει δεδομένων κανόνων αλλά κρίνοντας τους υπάρχοντες κανόνες, αναθεωρώντας τους ή αντικαθιστώντας τους, μαθαίνοντας να επιλέγουν και να επινοούν. Η διεύρυνση της αισθητικής τους εμπειρίας, προσφέρει δυνατότητες αναπροσανατολισμού και κριτικής διερεύνησης των εν γένει μορφών εμπειρίας και κατανόησης του κόσμου τους.

Η αξία της συνάντησης του νέου ανθρώπου με το έργο τέχνης βρίσκεται, επομένως, ακριβώς στην ανακάλυψη της σημασίας που έχει γι' αυτόν τον ίδιο προσωπικά, στον αντίκτυπο που έχει μέσα του. Βρίσκεται στην ανάπτυξη της ικανό-

τητάς του να διατυπώνει και να μοιράζεται ερωτήματα, αλλά κυρίως στο να επανατοποθετεί και να επανεξετάζει αυτά τα ερωτήματα, συγκροτώντας μια κριτική και ερευνητική στάση απέναντι στο σύνολο της πραγματικότητας. Η καλλιτεχνική αγωγή αναδεικνύεται έτσι σε έναν τόπο δημιουργίας, αλλά και κριτικού στοχασμού, που στηρίζει τη σύνδεση της προσωπικής καλλιτεχνικής-αισθητικής εμπειρίας με τη γνώση. Τη γνώση των δυνατοτήτων του εαυτού αλλά και της κοινωνίας –και μάλιστα μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η επαφή με την τέχνη επιτρέπει πράγματι στους ανθρώπους, και ειδικά στα νέα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας, να συγκροτηθούν ως ελεύθερα σκεπτόμενοι και δημιουργικοί πολίτες που συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής.

Και τούτο διότι η τέχνη είναι αναζήτηση και δημιουργία νοήματος\_ θέτει υπό αμφισβήτηση τις εγκαθιδρυμένες σημασίες, δείχνοντας, όπως λέει ο Κ. Καστοριάδης, απεριόριστα το χάος (Καστοριάδης, 2000: 86-87). Δεν αποκρύπτει τίποτα ούτε αποδέχεται τίποτα ως δεδομένο. Είναι διαρκής διερώτηση και, ως τέτοια, είναι αναπόσπαστη από μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία γνωρίζει ότι εξασφαλισμένες σημασίες δεν υπάρχουν, ότι ζει πάνω στο χάος στο οποίο οφείλει να προσδώσει μορφή. Η τέχνη είναι ακριβώς εκείνο το παράθυρο της κοινωνίας που απενίζει το χάος και ταυτόχρονα η μορφή που δίνεται σ' αυτό το χάος. Όχι οριστική, όχι άπαξ δια παντός δεδομένη, αλλά διαρκώς ανανεούμενη, αλλά και διαρκής απόδειξη της δυνατότητας του ανθρώπου να κρίνει, να αμφισβητεί και να δημιουργεί. Να είναι δηλαδή ενεργός πολίτης με την ουσιαστική σημασία του όρου.

**Βιβλιογραφία**

- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cavinez, P. (2000). *Ποια αγωγή για τον πολίτη;* (Μτφρ. Σκουρολιάκου, Λ. – επιμ. Παπαγεωργίου, Γ.). Αθήνα: SCRIPTA.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Danto, A. C. (2004). *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου. Μια φιλοσοφική θεώρηση της τέχνης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1987). *Art as Experience*. Carbondale, Illinois: Southeastern Illinois University Press.
- Eaton, M., & Moore, R. (2002). Revival and relevance of aesthetic experience, *The Journal of Aesthetic Education*, 36, σσ. 9-23.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?, *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4). (Διαθέσιμο: <http://:ijea.asu.edu/v5n4>).
- Erstein, A, & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Focillon, E. (1982). *Η ζωή των μορφών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Gombrich, E. H. (1971). *L'art et l'illusion. Psychologie de la représentation picturale*, μτφρ. Guy Durant, Παρίσι: pnf Gallimard (τίτλος πρωτοτύπου: *Art and Illusion*, 1959).
- Gombrich, E. H. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Hepburn, R. (2006). Freedom and Receptivity in Aesthetic Experience, *Postgraduate Journal of Aesthetics*, 3 (1), σσ. 1-14.

- Καντ, Ι. (2002). *Κριτική της κριτικής δύναμης* (Εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Κ. Ανδρουλιδάκη). Αθήνα: Ιδεόγραμμα.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Read, H. (1944). *Education through Art*. London: Pantheon.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*. Lanham, Boulder, N. York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers (πρώτη έκδοση: Blackwell Publishers, 1992).
- Tritten, G. (1981). *Teaching Color and Form*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Γκαγιώ, Μπ.-Α. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής-κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας* (μτφρ. Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Μερλώ-Ποντύ, Μ. (1991). *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Στεφανίδης, Μ. (2001). *Ελληνομουσείον. Έξι αιώνες ελληνικής ζωγραφικής* (2 τόμοι). Αθήνα: Μίλητος.